

NORTEAMÉRICA, Año 10, número 2, julio-diciembre de 2015  
Recibido: 05/09/2014 Aceptado: 11/09/2015

# ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México\*

## Changing Schools? Absenteeism and Educational Lag among Children Recently Migrated from the United States to Mexico

EUNICE D. VARGAS VALLE\*\*  
ELIZABETH CAMACHO ROJAS\*\*\*

### RESUMEN

Con base en el Censo de Población 2010, en este artículo se analizan las relaciones entre la migración reciente de niños de Estados Unidos a México con la inasistencia escolar y el rezago en grados en el nivel básico de educación. Además, se examinan las diferencias en estas relaciones según el contexto rural-urbano de residencia y el país de nacimiento. Los resultados muestran, después de tomar en cuenta el capital cultural, social y económico de sus hogares, que estos niños inmigrantes tienen riesgos más altos de inasistencia y rezago en grados escolares, especialmente si viven en áreas muy urbanas o nacieron en México.

**Palabras clave:** Inasistencia escolar, rezago escolar, migración, niños.

### ABSTRACT

Based on the 2010 population census, this article analyzes the relationship between recent migration of children from the United States to Mexico and school absenteeism and age-grade gaps in primary school. It also examines the differentials in these correlations by rural/urban residence and country of birth. After controlling for their households' cultural, social, and economic capital, the results show that these migrant children run a higher risk for absenteeism and being held back, especially if they live in highly urban areas or were born in Mexico.

**Key words:** School absenteeism, age-grade gaps, migration, children.

\* Agradecemos los atinados comentarios de María Eugenia Anguiano Téllez a este trabajo, en el marco de la XII Reunión de Investigación Demográfica en México, Ciudad de México, 30 de mayo de 2014, así como las sugerencias de dos dictaminadores anónimos, las cuales contribuyeron a mejorar los contenidos y la estructura del artículo.

\*\* Investigadora en el Departamento de Estudios de Población, El Colegio de la Frontera Norte, <eunice@colef.mx>.

\*\*\* Asistente por proyecto, El Colegio de la Frontera Norte, <ecamacho@colef.mx>.

## INTRODUCCIÓN

En la última década, los censos de población arrojaron un notable incremento de niños de padres mexicanos que inmigraron de Estados Unidos a México (INEGI, 2011a). En 2010, alrededor de ciento ochenta mil niños entre cinco y diecisiete años reportaron haber estado viviendo en Estados Unidos cinco años antes, de los cuales un poco más del 60 por ciento había nacido en este país (INEGI, 2011b). Este número de menores de edad provenientes de Estados Unidos entre 2005 y 2010 significó más del doble que el monto de aquellos que inmigraron de este país en el periodo de 1995-2000 (Jiménez, 2014).

La migración internacional reciente de niños de Estados Unidos a México se ha atribuido principalmente a dos procesos migratorios (Zúñiga, 2013): al asentamiento de un gran número de migrantes mexicanos en Estados Unidos entre 1970 y 2001, en especial a partir de la Ley de Reforma y Control de la Inmigración (*Immigration Reform and Control Act, IRCA*) y al retorno masivo de los migrantes mexicanos en Estados Unidos a su país de origen entre 2005 y 2010. Por un lado, el carácter circular de la migración a Estados Unidos declinó en las últimas décadas, ya que los costos y riesgos físicos de la emigración se incrementaron a partir de una serie de reformas que endurecieron el control del cruce fronterizo ilegal (Eschbach *et al.*, 2003; Passel *et al.*, 2012). Esto propició el asentamiento de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y sus familias. Por otro lado, entre 2005 y 2010, a la par que se intensificaron los retornos involuntarios por el endurecimiento del clima antiinmigrante y el alza de las deportaciones desde el interior de Estados Unidos, se incrementaron las repatriaciones voluntarias de migrantes mexicanos a su país de origen al desplomarse la economía estadounidense en 2008 (Alarcón *et al.*, 2009; Passel *et al.*, 2012). Entre estas poblaciones de retorno no sólo regresaron hombres adultos, quienes representan la mayoría de los retornados (Masferrer y Roberts, 2012), sino también mujeres, menores y niños en edad escolar (Pederzini y Masferrer, 2012).

A pesar de la importancia creciente de este fenómeno, se ha explorado poco la reinserción escolar de los niños que retornaron a México o que habiendo nacido en Estados Unidos inmigraron de este país a México desde un enfoque sociodemográfico (Giorguli y Gutiérrez, 2011; Giorguli *et al.*, 2012; Aguilar, 2014). Giorguli y Gutiérrez (2011: 25) analizaron las diferencias en los niveles de asistencia de la población de catorce a dieciocho años de edad según distintos indicadores de la migración internacional del joven o sus familias. Estas autoras arguyeron que la población joven de retorno internacional era la que presentaba las mayores desventajas en asistencia escolar en comparación con otras poblaciones de niños migrantes o con familiares migrantes y que, por lo tanto, requería “mayor atención y apoyo en el proceso de reinsertarse en el sistema educativo”.

Desde una perspectiva sociológica, se han señalado algunos problemas que estos niños migrantes tienen en su inserción a la escuela y su adaptación al nuevo entorno escolar. En los años noventa, López Castro (1999) documentó el caso de los alumnos binacionales en las escuelas de Michoacán, alumnos que acompañaban a sus padres en la movilidad circular a Estados Unidos correspondiente a los ciclos agrícolas. López Castro (1999) señaló las dificultades en la comprensión del español, la comunicación con los profesores y la conformación de una identidad mexicana en estos niños migrantes.

En el siglo *xxi*, los estudios se extendieron a otras entidades tanto de la región tradicional de la migración internacional como de otras regiones que se incorporaron más tarde a este proceso o que se convirtieron en espacios de acogida de los migrantes de retorno internacional (Zúñiga *et al.*, 2008; Vázquez, 2011; Ocampo, 2014; Navarro y Saavedra, 2011; Valdez, 2012; Ruiz y Valdez, 2013). Por medio de estas investigaciones se han mostrado las dificultades de estos niños para revalidar sus estudios y matricularse en las escuelas de México, para llevar sus cursos en español y para adaptarse a las diferencias culturales y curriculares entre el sistema educativo mexicano y el estadounidense del que proceden.

Estos autores han coincidido en que, ante el Estado mexicano, las autoridades locales, educativas y los profesores, estos niños que tuvieron experiencia escolar en Estados Unidos son “invisibles”, es decir, sus problemas de adaptación no se perciben ni se atienden; razón por la cual se ha elaborado una serie de recomendaciones al Estado mexicano para facilitar la integración escolar de estos niños, como la eliminación de la apostilla sobre documentos de identidad y escolares expedidos en Estados Unidos, la capacitación docente en materia de migración internacional y pedagogía intercultural, la existencia de personal de apoyo para agilizar los trámites de transferencia escolar y la incorporación de la migración internacional en los contenidos escolares, entre otras.

La implementación de la mayoría de estas propuestas sigue pendiente, excepto por la eliminación del requisito de la apostilla, que ha sido establecida desde junio de 2015 (SEP, 2015), acorde a la meta del Programa Especial de Migración sobre el reconocimiento de los documentos de identidad de los migrantes (Segob, 2014).<sup>1</sup> Además, existe el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem) para atender la integración escolar de los niños, el cual ha tomado en consideración algunas de estas demandas y opera en determinadas entidades con migrantes internacionales. Sin

<sup>1</sup> Esta política podría tener un impacto en las trayectorias escolares a partir del ciclo escolar 2015-2016. El análisis aquí presentado se realiza a partir de datos de 2010, cuando aún entre los requisitos que solicitaban las escuelas para la acreditación de los estudios en el extranjero estaba la apostilla sobre los documentos emitidos en Estados Unidos.

embargo, este programa funciona con muy bajo presupuesto y presenta dificultades de articulación nacional (Giorguli *et al.*, 2012).

En este trabajo analizaremos la asociación entre la inmigración reciente de Estados Unidos (2005-2010) y la inasistencia y el rezago escolar de niños en edad de cursar la educación básica, entre once y quince años de edad,<sup>2</sup> a partir del Censo de Población y Vivienda 2010, desde un enfoque sociodemográfico, tomando en cuenta el capital económico, humano cultural y social a nivel del hogar. Como segundo objetivo, este estudio explora la posibilidad de que, al ser México un país desigual, las desventajas en escolarización de los niños inmigrantes de Estados Unidos sean diferentes según el contexto de urbanización del lugar receptor y el país de nacimiento del niño.

El rezago en grados, es decir, la brecha entre el grado cursado y el grado que les correspondería de acuerdo con la edad, es una variable ligada a la trayectoria educativa del niño muy poco analizada en los estudios de migración y educación (Giorguli *et al.*, 2010). La trayectoria escolar de los niños migrantes procedentes de Estados Unidos pudo haberse iniciado de forma tardía o discontinua por la falta de empate entre la movilidad, el calendario escolar y las barreras administrativas existentes para la transición escolar de un lado a otro de la frontera. Asimismo, los niños migrantes pueden estar fuera del sistema escolar por las mismas barreras de inserción al sistema educativo o por haber abandonado la escuela mexicana tras presentar dificultades de adaptación escolar. Únicamente con los resultados del Censo de Población, no podemos saber la causa del atraso en la trayectoria o el abandono escolar, lo cual es una limitación del estudio. No obstante, estimar la inasistencia o el rezago de los niños inmigrantes y sus factores asociados nos permite comprobar en términos cuantitativos las dificultades de incorporación escolar que enfrentan.

## MIGRACIÓN, REINSERCIÓN Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

Mientras que la discusión teórica sobre la reinserción, la integración y el éxito escolar de los niños inmigrantes en Estados Unidos es abundante, existe una limitada reflexión teórica en relación con la conceptualización de estos procesos entre los niños que migran en sentido opuesto. Las teorías sociológicas más utilizadas para este fin son el transnacionalismo desde abajo (Glick *et al.*, 1992; Hamann, 1999 cit. por Zúñiga *et al.*, 2008) en combinación con las teorías de socialización (Berger y Luckmann, 2003), y recientemente también se ha empleado la teoría de la asimilación segmenta-

<sup>2</sup> No incluimos a niños menores de once años de edad, con el fin de considerar en el análisis sólo a los niños que pudieron haber tenido experiencia escolar en Estados Unidos en los cinco años previos al censo, que es el periodo en el que se capta la inmigración a Estados Unidos con esta fuente de información.

da (Portes y Zhou, 1993). En este trabajo se vinculan las “formas de capital” (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) a las trayectorias escolares de los niños migrantes mexicanos, idea que se atribuye a la nueva teoría de la asimilación (Alba y Nee, 2003). Enseguida presentamos brevemente los principales enfoques sociológicos y los hallazgos a partir de ellos.

En cuanto al transnacionalismo, Zúñiga *et al.* (2008) argumentaron la utilidad de este enfoque para entender la reinserción y la integración escolar de los niños que tienen experiencia educativa en uno y otro lado de la frontera, a quienes llamaron “transnacionales”, ya sea porque pasan una temporada del ciclo escolar en Estados Unidos o porque inmigran hacia México teniendo experiencia escolar en aquel país. Con base en la perspectiva del transnacionalismo desde abajo (Hamann, 1999), es decir, desde las familias de trabajadores y no desde las grandes corporaciones, los autores subrayaron que las familias mexicanas, orilladas por las transformaciones económicas, migran a Estados Unidos y construyen campos sociales en ambos países como parte de una estrategia familiar para disminuir su vulnerabilidad económica, campos que posibilitan migraciones subsecuentes, de manera que la experiencia escolar de los niños que participan de este proceso acompañando a sus padres está permeada por la existencia de fuertes vínculos sociales y culturales en ambos países y la posibilidad de continuar cruzando la frontera.

Zúñiga *et al.* (2008) arguyen que los alumnos transnacionales pueden estar en una situación de riesgo al fracaso escolar y de exclusión social, debido a sus problemas de socialización en las escuelas mexicanas. Los autores precisaron que cuando la migración internacional es bidireccional ésta puede colocar a los niños migrantes entre dos mundos simbólicos rivales, cada uno perteneciente a un Estado-nación, mientras que cuando es unidireccional, la tendencia de los niños inmigrantes puede ser la “asimilación” del mundo simbólico de la sociedad receptora, pero de manera fragmentada. Sin embargo, para que el proceso de socialización “sea exitoso, es importante que las nuevas generaciones internalicen el mundo social como un mundo que no tiene rivales” (Zúñiga *et al.*, 2008: 15). Además, los autores advirtieron que la socialización en la escuela depende del contexto de aprendizaje de los niños, el cual está inserto a su vez en el contexto sociocultural, económico y urbano de las familias y las comunidades de residencia y en la discontinuidad de estos contextos resultante de la movilidad geográfica.

A partir de este enfoque sociocultural, Zúñiga *et al.* (2008) encontraron resultados muy interesantes sobre las trayectorias escolares de estos niños, los procesos de integración o de exclusión escolar y la formación de identidades transnacionales en cuatro entidades: Nuevo León, Zacatecas, Puebla y Jalisco. En cuanto a las trayectorias escolares, los autores mostraron que la mayoría de los alumnos transnacionales

cambiaron una o dos veces de sistema educativo, y que estos alumnos, en especial aquellos nacidos en México, presentaron con mayor frecuencia trayectorias escolares interrumpidas que los no migrantes. Los alumnos transnacionales hablaban mejor inglés que español, algunos de ellos se sentían mexicoamericanos y deseaban regresar a estudiar a Estados Unidos. Además, aquellos que habían nacido en Estados Unidos habían experimentado una mayor duración en la escuela estadounidense, en comparación con los nacidos en México (Zúñiga y Hamann, 2009).

Entre los obstáculos de la integración escolar, Zúñiga *et al.*, (2008) identificaron las barreras de lenguaje (rupturas lingüísticas), la pobreza, la separación familiar, la discontinuidad curricular y el estrés emocional. En análisis más recientes sobre la encuesta realizada en Jalisco por estos autores (Giorguli *et al.*, 2012), sobresale la influencia negativa que la separación familiar, en especial de la madre, tiene en el aprovechamiento, la repetición de grados y las aspiraciones educativas de los niños.

Bajo este paraguas conceptual, los procesos de reinserción o integración escolar de los alumnos inmigrantes de Estados Unidos también han sido analizados en otras entidades del país como Guerrero, Tlaxcala y Tamaulipas (Ocampo, 2014; Vázquez, 2011; Navarro y Saavedra, 2011). En general, los hallazgos de Zúñiga y colaboradores fueron corroborados en estas otras entidades. Sin embargo, estos estudios reportaron una variedad de situaciones de vulnerabilidad de estos alumnos y diferencias en sus perfiles familiares de acuerdo a la zona de retorno. Por ejemplo, en Tamaulipas, los perfiles ocupacionales de los padres de los niños parecen ser más variados, menos centrados en la agricultura, y la coresidencia con ambos padres bastante común (Navarro y Saavedra, 2011).

Un estudio que difiere de los anteriores, por utilizar como marco de referencia la teoría de la asimilación segmentada, es el que Medina (2011) realizó en un municipio del Estado de México. A diferencia del enfoque del transnacionalismo, en el que se enfatizan la experiencia, la identidad y las relaciones sociales que se desarrollan más allá de un Estado-nación, en el caso de la asimilación segmentada se destacan los “modos de incorporación” de los migrantes en la sociedad receptora desde un enfoque de origen-destino. Estos modos de adaptación comprenden las políticas del gobierno receptor en torno a los migrantes y su adaptación social, los valores y prejuicios de la sociedad receptora y las características de la comunidad étnica (Portes y Zhou, 1993). Esta teoría adquiere importancia como marco explicativo con el descenso de la migración circular entre México y Estados Unidos, y la dificultad que representa regresar a Estados Unidos para aquellos que no tienen papeles para cruzar legalmente.

A partir de esta teoría, Medina (2011) identifica las barreras a las que se enfrentan los niños de origen mexicano procedentes de Estados Unidos que se matriculan en la escuela mexicana. Medina argumenta que los representantes locales del Estado



mexicano eran indiferentes a la inserción educativa de esta población y los trámites no son consistentes entre escuela y escuela,<sup>3</sup> lo cual dificultaba el proceso de inscripción, especialmente para aquellos que residen en áreas rurales y para quienes no trajeron consigo sus documentos escolares o de identidad y no tienen redes sociales que se los faciliten en Estados Unidos. En cuanto a los valores y prejuicios de la sociedad receptora, la autora encuentra que los niños que nacieron en Estados Unidos tendían más a ser víctimas de *bullying* y se sentían más desadaptados en el entorno escolar. Sin embargo, la duración de la estancia en México marcaba su adaptación a la nueva lengua y la pérdida de fluidez en el habla del inglés. Por último, la autora observa que en el lugar de recepción se tenían familiares que brindaban apoyo en el proceso de inserción laboral de los padres y que algunos de ellos empezaban negocios con los ahorros de Estados Unidos, lo cual puede indicar diferencias en el capital social, económico y humano con el que los niños inmigrantes arriban.

El trabajo que aquí desarrollamos retoma algunas ideas de la nueva teoría de la asimilación (Alba y Nee, 2003), la cual ha sido usada para el estudio del logro escolar de los niños migrantes mexicanos a Estados Unidos desde una perspectiva sociodemográfica (Pereira *et al.*, 2006). El principal argumento que rescatamos de esta teoría es que la adaptación o integración social de los niños inmigrantes a la sociedad receptora depende de decisiones que los migrantes toman, conscientes o no, a favor de su bienestar y el de sus hijos; decisiones que están constreñidas por el contexto institucional y son mediadas por el capital económico, cultural y social (Alba y Nee, 2003).

Al igual que otros autores (Suárez-Orozco, 2005; Zúñiga y Hernández-León, 2006), pensamos que el término “asimilación” arrastra una fuerte carga ideológica, que asume la progresiva incorporación de los migrantes a una sociedad superior y homogénea. En contraste, los inmigrantes de Estados Unidos, en el mejor de los casos, se adaptan a su nueva y particular situación y se integran a las sociedades receptoras, pero siguen diferenciándose de éstas en una variedad de aspectos. No obstante, damos crédito a la nueva teoría de la asimilación por establecer un puente entre las “formas de capital” (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) y los procesos de adaptación e integración social de los migrantes, y ofrecer un abordaje alternativo a los esquemas clásicos de asimilación.

En oposición a las teorías clásicas de la asimilación que mostraban una trayectoria lineal positiva o negativa en la adaptación de los niños que migran a Estados Unidos, la nueva teoría de la asimilación propone la posibilidad de trayectorias

<sup>3</sup> Entre los requisitos que las escuelas solicitaban están: el documento de transferencia escolar expedido por el consulado o las constancias de estudios realizados en Estados Unidos y el acta de nacimiento apostillada o la doble ciudadanía, la cartilla de vacunación y la clave única de registro de población (CURP). Los requisitos variaban según el nivel de estudios.

divergentes dependiendo de los “capitales” de los que pueden disponer los niños y del contexto institucional de la sociedad de origen y de destino (Alba y Nee, 2003). Además, esta teoría apoya la idea del carácter heterogéneo y, sobre todo, cambiante de la sociedad de destino con la integración de los inmigrantes. Esto último ha sido criticado por su dificultad de medición (Brown y Bean, 2006), aunque teóricamente es importante considerar a los migrantes como agentes de cambio. Dada la desigualdad existente en este país y la diversidad de perfiles de los migrantes de retorno internacional reciente, para nuestro análisis es importante reconocer que los niños se reintegran a la escuela en contextos diversos y con capitales diversos a nivel familiar, escolar y comunitario.

#### **HIPÓTESIS SOBRE LA RELACIÓN DE LA INMIGRACIÓN RECIENTE DE ESTADOS UNIDOS CON LA INASISTENCIA Y EL REZAGO ESCOLAR**

A partir de esta perspectiva, suponemos, en primer lugar, que el capital económico, social y humano cultural de los hogares median la asociación entre la inmigración reciente de Estados Unidos y la inasistencia y rezago escolar de los niños que participaron de ella. Además, pensamos que el menor capital social de los niños inmigrantes de Estados Unidos, debido a la separación familiar, podría ponerlos en riesgo de no asistir a la escuela o atrasarse en grados.

En cuanto al diferencial rural-urbano, conjeturamos que los niveles de inasistencia y rezago escolar entre migrantes serán distintos en las zonas rurales y las urbanas, por la inequidad en los contextos institucionales. El entorno rural se vincula a menor desarrollo social y económico, a una oferta educativa menor y de más baja calidad, a más bajos incentivos sociales y laborales para la educación y a un menor logro y mayor rezago educativo (Giorguli *et al.*, 2010). Por lo tanto, planteamos que en estas áreas los inmigrantes de retorno reciente podrían tener mayor atraso en grados que en las áreas urbanas, pero a la vez menores desventajas respecto a sus contrapartes no inmigrantes. En contraste, en los niños que llegaron a áreas urbanas, donde la cobertura de la educación básica es casi universal, se esperaría un menor abandono y rezago que en los inmigrantes rurales, pero mayores diferencias respecto a sus contrapartes no inmigrantes.

Una tercera hipótesis es que los nacidos en Estados Unidos, en comparación con los nacidos en México, pueden haber experimentado una mayor continuidad en su trayectoria educativa, al registrar menos movimientos geográficos, menos cambios de escuela y menos cambios en su capital social. Por un lado, Zúñiga y Hamann (2009) han documentado que el nacimiento en Estados Unidos se liga a más años de



escolarización en ese país. Por otro lado, desde la sociodemografía de la familia se ha encontrado que el número de cambios en la estructura familiar se asocia a problemas en el desarrollo cognitivo y conductual de los niños (Fomby y Cherlin, 2007), lo cual se vincula a un bajo rendimiento académico y al abandono escolar. No obstante, el nacimiento en Estados Unidos también constituye una primera diferenciación cultural, legal y administrativa (si no se cuenta con documentos de identidad mexicana), que podría actuar en sentido opuesto, perjudicar el proceso de inserción y de integración social de los niños con la ciudadanía estadounidense, como mostró Medina (2011), y tal vez afectar negativamente su incorporación escolar.

A continuación describiremos la metodología del estudio y enseguida interpretaremos los resultados a la luz de la revisión teórica realizada. Finalmente, concluiremos con una síntesis de los hallazgos y una reflexión sobre sus implicaciones.

## METODOLOGÍA

La fuente de información básica es la muestra del Censo de Población 2010 (INEGI, 2011b). El estudio se limita a los niños entre once y quince años de edad, quienes estaban en edad de cursar la educación básica al momento del levantamiento censal y residieron en Estados Unidos entre los seis y diez años, es decir, en edad de ir a la escuela primaria en este país. Una muestra de niños de menor edad sería más heterogénea, ya que en Estados Unidos la educación preescolar no es obligatoria en la mayoría de los estados. El límite superior de quince años se debe a que es la edad promedio para terminar la educación secundaria en México, que era el último nivel obligatorio en 2010.

El estudio sólo incluye a la población de los municipios con inmigración reciente de Estados Unidos, 1365 municipios de un total de 2456 según el Censo de Población (cálculos propios con base en INEGI, 2011b). La migración de retorno a México se focaliza en municipios estratégicamente ubicados en las zonas tradicionales expulsoras de migrantes, de migración en tránsito o en áreas que proveen mayores oportunidades de inserción laboral (Masferrer y Roberts, 2012).

La variable dependiente incluye tres categorías: *a*) asiste a tiempo a la escuela; *b*) asiste con rezago; y *c*) no asiste. La inasistencia puede indicar tanto la no inserción en el sistema escolar como el abandono escolar, y el rezago, la entrada tardía a la escuela, el abandono temporal con reingreso o la repetición de grados.

Entre las variables independientes se ubican la inmigración reciente de Estados Unidos y un conjunto de variables control a nivel individual, familiar y comunitario. Se capta la inmigración reciente de Estados Unidos a través de la pregunta retrospectiva de residencia en ese país en junio de 2005. Las variables independientes a

nivel individual son sexo, edad, condición de habla de lengua indígena y nacimiento en Estados Unidos de los niños. Se esperaba que los menores de edad, de sexo femenino y que no hablaban lengua indígena presentaran ventajas en su inserción y trayectoria en la escuela. En México, se ha mostrado que existen diferencias por sexo (a favor de las mujeres) en la asistencia escolar en el nivel básico (Mier y Terán y Pederzini, 2010). Además, el habla de una lengua indígena es uno de los factores más importantes en la desigualdad en años de escolaridad en México, ya que la población indígena presenta fuertes desventajas educativas (Solís, 2010).

El indicador de capital cultural en el hogar se mide por los niveles de educación de quien lo encabeza, que en la mayoría de los casos es el padre o la madre del niño.<sup>4</sup> El capital cultural, en el sentido de Bourdieu (1986), abarca al conjunto de cualificaciones intelectuales y puede existir en la forma de *habitus* cultural, cultura material y credenciales académicas o cualificaciones reconocidas socialmente. La escolaridad de los padres o tutores, es un buen indicador de este capital, que se puede asociar a los hábitos, las expectativas escolares y estilos de crianza que determinan las habilidades cognitivas de los niños (Farkas, 1996). Por lo tanto, se asumió que los jefes de hogar con mayor escolaridad proveerían un mejor ambiente intelectual para la educación de los niños.

El capital social disponible para los niños en el hogar se exploró mediante la estructura de éste y la presencia o no de los padres. De acuerdo con Bourdieu (1986), el capital social es el conjunto de “recursos ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de solidaridad y reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1986: 248). La red primaria de los niños migrantes está constituida por los integrantes de sus hogares, quienes pueden invertir tiempo en su educación y movilizar sus redes sociales para facilitar la continuidad y éxito escolar de los niños (Coleman, 1988). Se asumió que los niños que vivían con ambos padres tendrían mayor capital social que aquellos que viven con uno de ellos (Booth, 1995), y que la presencia de otros parientes en los hogares monoparentales podría compensar la ausencia de uno de los padres en este tipo de capital (Lloyd y Blanc, 1996).

Como indicador del capital económico en el hogar, es decir, del capital financiero en los hogares, se tomó el número de bienes en la vivienda. Se construyó un índice con base en la suma de los siguientes bienes: televisión, refrigerador, lavadora, teléfono, automóvil y computadora. Se supuso que a mayor número de bienes, sería mayor la inversión en educación para los hijos y esto se traduciría en mayor inserción y menor rezago escolar.

<sup>4</sup> Los jefes de hogar son los padres en el 85 por ciento de los casos, en el 13 por ciento son los abuelos y en el 2 por ciento otros parientes.

Por último, nos aproximamos al contexto local a través del nivel de urbanización de la localidad y la región de residencia. Se conservaron sólo tres categorías de la condición rural-urbana de la localidad, por encontrarse similitudes entre los niveles intermedios de urbanización y observarse los mayores contrastes entre las zonas rurales y las altamente urbanizadas. Para la regionalización, se utilizó la propuesta de regiones vinculada a la migración internacional de Durand y Massey (2003), en la que se caracterizan las regiones fronteriza, histórica o tradicional, central y sureste.<sup>5</sup>

Para cumplir los objetivos planteados se realizó un análisis estadístico descriptivo y multivariado. Se utilizó el programa estadístico Stata 11.1. En primer lugar, se estimaron los niveles de abandono y rezago escolar de los niños de once a quince años por nivel de urbanización según la inmigración reciente de Estados Unidos. En segundo lugar, se describieron las características individuales, del capital humano y nivel de urbanización de la localidad de residencia de acuerdo a la condición de inmigrante reciente de Estados Unidos del niño. En tercer lugar, se mapeó la distribución geográfica de estos niños a nivel municipal, con el fin de ubicar las áreas donde se encuentran.

El análisis multivariado consistió en la estimación de modelos logísticos multinomiales, los cuales son adecuados para variables dependientes de tres o más categorías (Long y Freese, 2006). Se creó un modelo general y otros dos con interacciones de la inmigración reciente de Estados Unidos con el nivel de urbanización y con el país de nacimiento del niño de forma separada. Los modelos con estas interacciones mostraron mejoras estadísticamente significativas en el logaritmo de verosimilitud respecto a los modelos sin la interacción. Finalmente, se estimaron los modelos con la opción clúster para corregir la correlación entre las observaciones de la misma vivienda.

## DESVENTAJAS EDUCATIVAS Y SOCIALES

### Y DESTINOS DE LOS NIÑOS PROVENIENTES DE ESTADOS UNIDOS

En esta sección, se presentan los resultados del análisis descriptivo de los niveles en el rezago en grados e inasistencia escolar de los niños inmigrantes de Estados Unidos por nivel de urbanización, sus perfiles sociodemográficos y su distribución espacial a nivel municipal en México. Esto, con el fin de conocer si los niños inmigrantes se han incorporado a la escuela, quiénes son, donde viven y en qué circunstancias.

<sup>5</sup> En la región fronteriza se incluye a Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila, Chihuahua, Sonora, Baja California, Baja California Sur y Sinaloa; en la región histórica o tradicional, a Jalisco, Michoacán, Guanajuato, Zacatecas, Durango, San Luis Potosí, Aguascalientes, Nayarit y Colima; en la región central, al Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, México, Morelos, Oaxaca, Puebla y Tlaxcala; y por último, en la región sureste, a Veracruz, Tabasco, Campeche, Quintana Roo, Yucatán y Chiapas.

En el cuadro 1, se presentan las frecuencias de asistencia y de rezago escolar de los niños de once a quince años por condición de inmigración reciente en Estados Unidos y nivel de urbanización. Para el total de los niños, se observa que los inmigrantes recientes tienen una mayor probabilidad de no asistir a la escuela en comparación con los no inmigrantes, lo cual pudiera estar ligado al movimiento migratorio reciente. Llama la atención que no se presenten diferencias en rezago en grados a nivel nacional, dado que la literatura comentada anteriormente señala que existen diferencias en la discontinuidad de sus trayectorias escolares.

No obstante, cuando se toma en cuenta el tamaño de la localidad de residencia, se observa que entre más urbanizada es la localidad de residencia, los niños inmigrantes de Estados Unidos presentan mayores desventajas de inasistencia y rezago escolar respecto a sus contrapartes no inmigrantes (véase cuadro 1). En las localidades con dos mil quinientos habitantes o menos, los niños con inmigración reciente de Estados Unidos presentan mejores indicadores educativos que los no inmigrantes y en las localidades de tamaño medio, entre dos mil quinientos y cien mil habitantes, no existen diferencias en inasistencia y rezago entre estas poblaciones. En contraste, en las localidades muy urbanas, con cien mil habitantes o más, los niños inmigrantes recientes muestran una mayor inasistencia escolar en comparación con sus contrapartes no inmigrantes, así como también un mayor rezago en grados. Esto parecería indicar que la situación de vulnerabilidad del niño inmigrante, respecto al niño no inmigrante, sólo se registra en zonas muy urbanas. Sin embargo, sólo será posible sostener esta hipótesis con el análisis multivariado, una vez que se tome en consideración el perfil socio-demográfico y económico de los niños.

En el cuadro 2, se muestran las características demográficas y socioeconómicas de los niños de once a quince años por condición de inmigración reciente de Estados Unidos en 2010. En la mayoría de las características se presentan diferencias por condición de inmigración reciente de Estados Unidos. Se observa que la migración en este país ha facilitado la ciudadanía estadounidense para un número importante de niños de origen mexicano en estas edades, ya que el porcentaje de nacidos en Estados Unidos es mucho mayor entre los inmigrantes recientes que entre los no inmigrantes (el 42 por ciento *versus* el 1 por ciento).

**Cuadro 1**  
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ASISTENCIA Y REZAGO ESCOLAR  
DE NIÑOS DE 11 A 15 AÑOS POR CONDICIÓN DE INMIGRACIÓN RECIENTE  
DE ESTADOS UNIDOS. MUNICIPIOS CON INMIGRACIÓN RECIENTE  
DE ESTADOS UNIDOS A MÉXICO EN 2010

Nivel de urbanización / Rezago o asistencia a tiempo	Inmigrante reciente	
	No (%)	Sí (%)
<b>Totales*</b>		
No asiste	9.7	11.7
Asiste con rezago	12.0	11.9
Asiste a tiempo	78.3	76.3
n	773 524	5 803
<b>Rural (&lt;2500 hab.)*</b>		
No asiste	15.0	13.4
Asiste con rezago	20.0	15.4
Asiste a tiempo	65.0	71.2
n	343 812	2 691
<b>Urbana (≥2500 &amp; &lt;100 000 hab.)</b>		
No asiste	10.8	10.8
Asiste con rezago	13.4	13.7
Asiste a tiempo	75.8	75.5
n	274 531	2 357
<b>Muy urbana (≥100 000 hab.)*</b>		
No asiste	7.6	12.2
Asiste con rezago	10.0	13.2
Asiste a tiempo	82.4	74.6
n	155 181	755
* Diferencias significativas en prueba chi2 (P=0.000) por inmigración reciente de Estados Unidos.		
<b>Fuente:</b> Estimaciones propias con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2011b).		

**Cuadro 2**  
**CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS DE NIÑOS**  
**DE 11 A 15 AÑOS POR CONDICIÓN DE INMIGRACIÓN RECIENTE**  
**DE ESTADOS UNIDOS. MUNICIPIOS CON INMIGRACIÓN RECIENTE**  
**DE ESTADOS UNIDOS A MÉXICO EN 2010**

Variables independientes	Inmigrantes recientes	
	No (%)	Sí (%)
<b>Sexo</b>		
Hombre	50.6	50.3
Mujer	49.4	49.7
<b>Edad<sup>a</sup></b>	13	12.9
<b>Lengua indígena</b>		
Sí	2.9	0.4
No	97.1	99.6
<b>Nació en EU</b>		
Sí	0.0	41.9
No	99.9	58.1
<b>Arreglo residencial</b>		
Nuclear con ambos padres	58.6	55.3
Nuclear con uno de los padres	10.5	16.1
Extenso con ambos padres	14.6	10.3
Extenso con uno de los padres	8.6	10.1
Extenso sin padres	4.4	4.8
Otro arreglo	3.3	3.3
<b>Años de educación del jefe</b>		
0-5	25.6	20.4
6-8	23.6	26.1
9-11	26.3	32.5
12 o más	24.5	21.0
<b>Bienes en hogar<sup>a</sup></b>	4.1	4.5
<b>Región</b>		
Tradicional	29.3	38.6
Fronteriza	22.9	34.1
Central	36.1	21.9
Sureste	11.7	5.4
<b>Tamaño de localidad</b>		
Rural (<2 500 hab.)	21.4	26.4
Urbana ( $\geq$ 2 500 & <100 000 hab.)	27.2	34.4
Muy urbana ( $\geq$ 100 000 hab.)	51.4	39.2
n	773 524	5 803
<sup>a</sup> Promedios.		
<b>Fuente:</b> Estimaciones propias con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2011b).		



En cuanto a las variables del hogar del niño, el cuadro 2 indica que los niños de inmigración reciente tienden a vivir con sólo uno de los padres, en particular en hogares con estructura nuclear, aunque también se aglutinan en los extensos. Entre los niños inmigrantes de Estados Unidos, el 16.1 por ciento se concentran en la categoría “nuclear con uno de los padres” y el 10.1 por ciento en “extenso con uno de los padres” respecto a uno de cada diez niños, y el 8.6 por ciento de los niños no inmigrantes respectivamente. Esto podría explicarse por la separación familiar documentada en algunos estudios (Zúñiga *et al.*, 2008; Giorguli *et al.*, 2012; Kline, 2013), en especial por la ausencia del padre, así como a la creación de estrategias de coresidencia con familiares, en particular con los abuelos, para facilitar el intercambio de apoyos monetarios y sociales en ausencia de alguno de los padres.

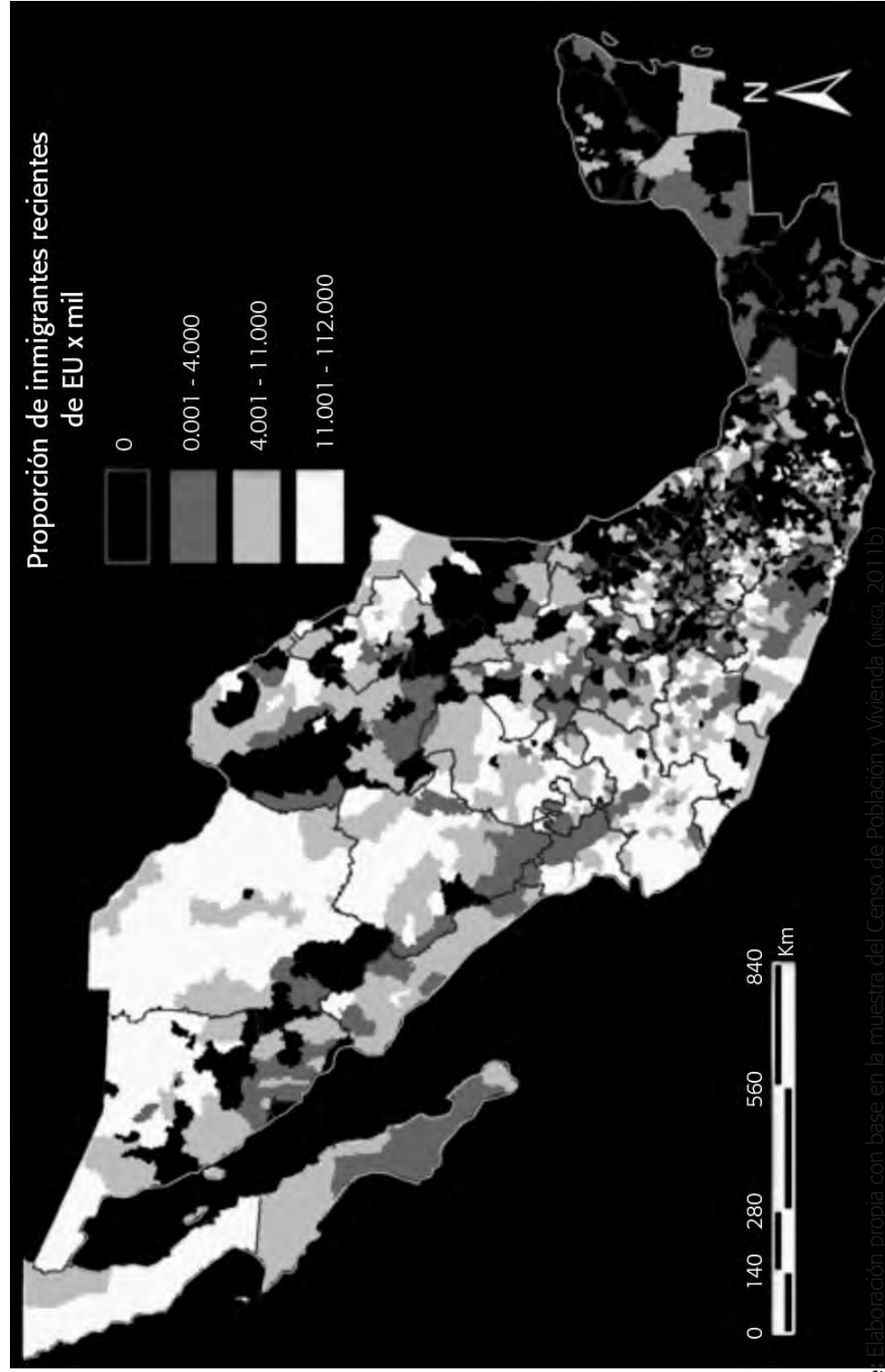
El capital económico y humano cultural en los hogares de los niños migrantes resultaron superiores a los de los niños no migrantes (véase cuadro 2). Los inmigrantes recientes tienen una mayor probabilidad de vivir con jefes de hogar que tienen una escolaridad entre seis y ocho años, y especialmente entre nueve y once años. Aunque no se concentran en el nivel de preparatoria o más, tienen mayor probabilidad de haber terminado la educación básica. Esto es congruente con el perfil de migrantes de México hacia Estados Unidos, aquellos con capital humano intermedio que participan de la migración indocumentada con mayor frecuencia en busca de oportunidades, a comparación de aquellos con escolaridad baja (Massey y Espinosa, 1997).

En lo que se refiere al promedio de bienes en el hogar, los inmigrantes recientes en promedio tienen más bienes que los no inmigrantes. Los migrantes de retorno internacional tienen una mayor capacidad económica que quienes han permanecido en el país. Los migrantes podrían haber acumulado capital financiero durante su estadía en Estados Unidos y tener un nivel adquisitivo más elevado (Gitter *et al.*, 2008).

Respecto a las variables de la localidad de residencia, se registra una concentración mayor entre los niños inmigrantes recientes en las regiones tradicional (occidente) y fronteriza que entre los niños no inmigrantes. También se observa que los niños inmigrantes recientes se han asentado más en localidades rurales e intermedias que en las de mayor tamaño, en contraste con los niños no inmigrantes, lo cual podría estar ligado al perfil agrícola de los contextos de partida de los emigrantes mexicanos hacia Estados Unidos (Massey y Espinosa, 1997).

En el mapa 1 se ilustra la proporción de niños entre once y quince años inmigrantes recientes de Estados Unidos respecto al total de niños de estas edades, con el fin de proporcionar una visión más detallada del paisaje de este tipo de inmigración. En total, como dijimos anteriormente, sólo 1365 municipios recibieron este tipo de inmigrantes entre junio de 2005 y junio de 2010. En este mapa, estos municipios se dis-

**Mapa 1**  
DISTRIBUCIÓN MUNICIPAL DE NIÑOS DE 11 A 15 AÑOS DE INMIGRACIÓN RECIENTE DE ESTADOS UNIDOS A MÉXICO EN 2010



**Fuente** Elaboración propia con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INECI, 2011b)

tribuyeron en tres partes iguales para mostrar los aproximadamente cuatrocientos municipios con mayor presencia de inmigrantes.

Como puede verse en el mapa 1, aquellos municipios con porcentajes de inmigrantes recientes de Estados Unidos mayores al 1.1 por ciento están concentrados en el norte (zona fronteriza) y occidente (zona tradicional o histórica), tal como indica el cuadro 2. La primera es una región que por su cercanía geográfica con Estados Unidos y mayor desarrollo económico ha ofrecido tradicionalmente mayores oportunidades relativas de inserción laboral, aunque presenta intensidades de migración internacional bajas o medianas; y la segunda es una región cuyas entidades presentan intensidades de migración internacional altas o muy altas (Uribe *et al.*, 2012), lo cual nos indica que algunos de los inmigrantes se dirigen a las zonas de origen. Por último, sobresalen en el mapa algunos municipios con altas proporciones de inmigrantes de Estados Unidos en entidades de la región central como el Estado de México, Puebla, Morelos, Guerrero y Oaxaca y el sureste, como Veracruz.

**Cuadro 3**  
PRINCIPALES ENTIDADES CON POBLACIÓN DE 11 A 15 AÑOS QUE INMIGRÓ  
DE ESTADOS UNIDOS EN LOS 5 AÑOS PREVIOS. MÉXICO, 2010

En números absolutos			En números relativos		
Orden	Nombre	Población	Orden	Nombre	%
1	Jalisco	5 303	1	Colima	1.57
2	Michoacán	4 181	2	Baja California	1.27
3	Chihuahua	4 069	3	Chihuahua	1.27
4	Baja California	3 789	4	Nayarit	1.26
5	Guanajuato	3 332	5	Sonora	1.07
6	Sonora	2 613	6	Zacatecas	1.01
7	Tamaulipas	2 518	7	Michoacán	0.94
8	Estado de México	2 423	8	Tamaulipas	0.87
9	Guerrero	2 388	9	Durango	0.86
10	Sinaloa	1 837	10	Aguascalientes	0.81

**Fuente:** Estimaciones propias con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2011b).

Una inspección a nivel de entidad federativa de la concentración de los niños de once a quince años de inmigración reciente de Estados Unidos se ubica en el cuadro 3. Este cuadro permite comparar la posición que ocupa el estado en la recepción niños inmigrantes de Estados Unidos entre 2005 y 2010 en términos relativos y absolutos. En términos absolutos, Jalisco presenta la primera posición con más de cinco mil niños inmigrantes entre 2005 y 2010, seguido por Michoacán, Chihuahua, Baja California, Guanajuato, Sonora y Tamaulipas. Finalmente, otras dos entidades del centro concentran más de dos mil inmigrantes: el Estado de México y Guerrero. En números relativos figuran en los primeros diez lugares las mismas entidades del norte y Michoacán, más otras de la región Occidente, con menor densidad poblacional: Colima, Nayarit, Zacatecas, Durango y Aguascalientes.

#### LA INMIGRACIÓN RECIENTE DE ESTADOS UNIDOS: FACTOR DE RIESGO EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS NIÑOS MEXICANOS Y MEXICOAMERICANOS

En este apartado se indaga si existen diferencias en la inasistencia y rezago de los niños inmigrantes y no inmigrantes, que no sean explicadas por la desigualdad de su capital económico, cultural y social, y el contexto de residencia. Asimismo, se examina si se sostienen las diferencias en los riesgos educativos entre inmigrantes y no inmigrantes por nivel de urbanización y, además, si existen diferencias en estos riesgos entre los inmigrantes nacidos en Estados Unidos y en México.

En el cuadro 4, se muestran las razones de riesgo relativo de inasistencia y rezago escolar (respecto a la asistencia a tiempo). En el modelo A sólo se incluyen como variables control las características demográficas. Los niños de inmigración reciente exhiben un riesgo del 40 por ciento mayor de estar fuera de la escuela, *versus* asistir a tiempo, que los niños no inmigrantes. En segundo lugar, aunque con una magnitud menor, también la inmigración reciente de Estados Unidos guarda una relación negativa con el rezago en grados, respecto a la asistencia a tiempo. Los inmigrantes recientes presentan riesgos mayores al 26 por ciento de asistir a la escuela con rezago en grados que los no inmigrantes.

En cuanto a las variables demográficas, haber nacido en Estados Unidos se vinculó a un menor riesgo de no asistir a la escuela, respecto a sus contrapartes nacidos en México y a un menor rezago en grados. Podemos decir que el nacimiento en Estados Unidos de los niños fue un factor protector para la inasistencia escolar. Por otro lado, como se esperaba, ser hombres, tener una mayor edad y hablar lengua indígena se asoció a un mayor riesgo de no asistir a la escuela o a asistir en la escuela rezagado en grados.

**Cuadro 4**  
RAZONES DE RIESGO RELATIVO DE INASISTENCIA Y REZAGO ESCOLAR  
EN NIÑOS DE 11 A 15 AÑOS RESPECTO DE ASISTIR A TIEMPO A LA ESCUELA.  
MUNICIPIOS CON INMIGRACIÓN RECIENTE DE ESTADOS UNIDOS A  
MÉXICO EN 2010 (N=779 327)

Variables independientes	MODELO A				MODELO B				MODELO C			
	No asiste		Rezago		No asiste		Rezago		No asiste		Rezago	
	p> z	RRR	p> z	RRR	p> z	RRR	p> z	RRR	p> z	RRR	p> z	RRR
Inmigración reciente de EUA (no)	1.40	***	1.26	***	1.33	***	1.24	***	1.70	***	1.50	***
Nació en EUA (no)	0.70	***	0.74	***	0.65	***	0.76	***	0.85	***	0.93	+
Hombre (mujer)	1.14	***	1.42	***	1.17	***	1.43	***	1.19	***	1.46	***
Edad	1.82	***	1.09	***	1.82	***	1.09	***	1.89	***	1.11	***
Lengua indígena (no)	2.97	***	3.90	***	2.41	***	2.86	***	1.21	***	1.63	***
Arreglo residencial (nuclear ambos padres)												
Nuclear monoparental	---		---		1.26	***	1.26	***	1.08	***	1.10	***
Extenso biparental	---		---		1.35	***	1.23	**	1.17	***	1.09	**
Extenso monoparental	---		---		1.55	***	1.39		1.15	***	1.06	
Extenso sin padres	---		---		2.79	***	1.68	***	2.12	***	1.29	***
Otro arreglo	---		---		1.69	***	1.40	***	1.58	***	1.32	***
Años de educación del jefe (0-5)												
6-8	---		---		---		---		0.63	***	0.59	***
9-11	---		---		---		---		0.36	***	0.41	***
12 o más	---		---		---		---		0.23	***	0.36	***
Bienes en hogar	---		---		---		---		0.72	***	0.76	***
Región (tradicional)												
Fronteriza	---		---		0.78	***	0.81	***	0.96	**	0.97	
Central	---		---		0.80	***	1.14	***	0.70	***	1.06	***
Sureste	---		---		0.99		1.49	***	0.85	***	1.42	***
Localidad (rural)												
Urbana	---		---		0.68	***	0.69	***	0.91	***	0.85	***
Muy urbana	---		---		0.47	***	0.53	***	0.86	***	0.84	***
Pseudo-likelihood			-574305.5				-558262.7				-530357.5	

\*p<.05 +p<.1, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001; categoría de referencia entre paréntesis.

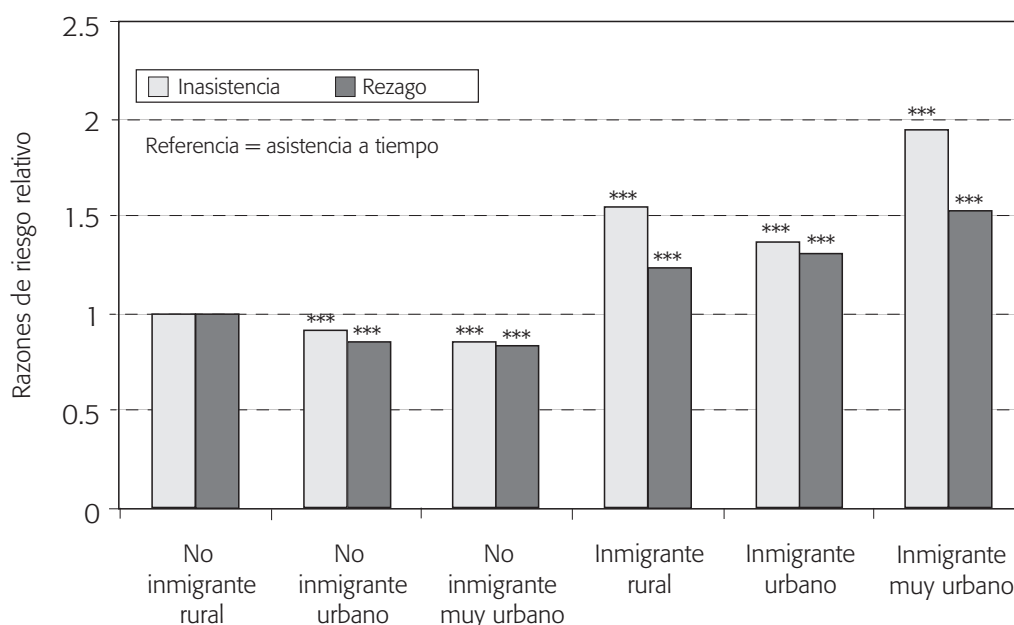
**Fuente:** Estimaciones propias con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2011b).

En el modelo B, se añade el arreglo residencial como indicador del capital social de los niños, así como las variables del lugar de residencia. Este conjunto de variables tuvo un efecto reductor sobre la asociación entre la inmigración reciente de Estados Unidos y los indicadores educativos, por lo que se decidió presentarlas en un mismo modelo. Las razones de riesgo relativo decrecen ligeramente entre el modelo A y B, lo que indica que si bien el capital social y el contexto de residencia de los niños inmigrantes los exponen a riesgos educativos, sólo explican una pequeña parte de las desventajas educativas para ellos.

Cualquier arreglo residencial diferente a vivir con ambos padres en un hogar nuclear, en especial no vivir con ninguno de sus padres, expone a los niños mexicanos a mayores riesgos de inasistencia y rezago. La única excepción es vivir en un hogar extenso con uno de los padres en el caso del rezago. Esto podría indicar que la ausencia de uno de los padres es compensada por los familiares, como los abuelos, con los que correside el niño. Sin embargo, los niños en estos arreglos presentan riesgos muy elevados de inasistencia escolar, por lo que esta hipótesis no se confirma.

**Gráfica 1**

INTERACCIÓN DE LA INMIGRACIÓN RECIENTE DE ESTADOS UNIDOS CON LA CONDICIÓN RURAL-URBANA DE LA LOCALIDAD RECEPTORA. MODELO AJUSTADO LOGÍSTICO MULTINOMIAL PARA LA INASISTENCIA Y EL REZAGO ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE 11 A 15 AÑOS. MÉXICO, 2010



Prueba Log-likelihood: Prob>chi2=0.000. Con covariables de Modelo C (Cuadro 4).

\*\*\*  $p < 0.001$

Fuente: Estimaciones propias con base en INEGI (2011b).

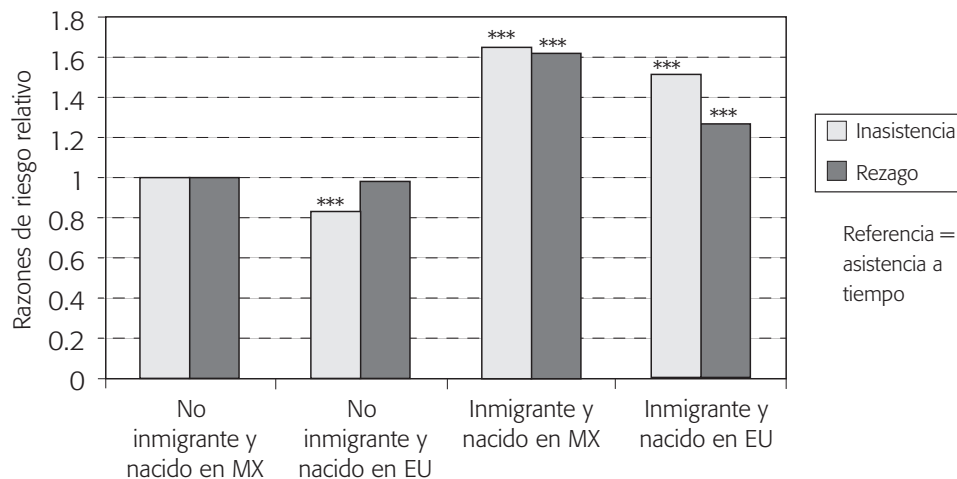


En cuanto a las variables del lugar de residencia, se asociaron mayores riesgos de inasistencia y rezago con menores niveles de urbanización. Además, se observa que es en la región tradicional y en el sureste donde se concentran mayores riesgos de inasistencia escolar. En contraste, el rezago en grados es mayor en las regiones central y sureste que en la región tradicional de la migración internacional. Esto concuerda con resultados de otros autores que ilustran una marcada desigualdad norte-sur en el rezago en grados a nivel municipal para la población adolescente en México (Giorguli *et al.*, 2010). No olvidemos que en la región central de Durand y Massey (2003) también se ubican entidades del sur como Oaxaca y Guerrero.

En el modelo C, se integra finalmente los capitales cultural y económico de los niños, que exhibieron el resultado contrario al capital social en la asociación de interés. Es decir, al introducirse aquellas variables, se ampliaron los riesgos relativos de no asistir y de presentar rezago en grados entre inmigrantes y no inmigrantes, pues llegaron a ser del 70 y el 50 por ciento superiores que los de los no inmigrantes, respectivamente. Esto indica que los más altos capitales humano y económico de los niños inmigrantes los protegen en términos educativos, pero existen importantes desventajas escolares vinculadas a su inmigración reciente de Estados Unidos. En general, la mayor escolaridad del jefe y un mayor número de bienes en el hogar previenen a los niños de tener una trayectoria escolar de interrupción o atraso escolar.

**Gráfica 2**

INTERACCIÓN DE LA INMIGRACIÓN RECIENTE DE ESTADOS UNIDOS CON EL PAÍS DE NACIMIENTO. MODELO AJUSTADO LOGÍSTICO MULTINOMIAL PARA LA INASISTENCIA Y EL REZAGO ESCOLAR EN NIÑOS DE 11 A 15 AÑOS. MÉXICO, 2010.



Prueba Log-likelihood: Prob>chi2=0.0116. Con covariables de Modelo C (Cuadro 4).

\*\*\*  $p < 0001$

Fuente: Estimaciones propias con base en INEGI (2011b).

Los resultados de la interacción de la inmigración reciente de Estados Unidos con el nivel de urbanización (véase gráfica 1) señalan que un mayor tamaño de localidad se vincula a mayores riesgos de inasistencia y rezago en grados entre los inmigrantes, a pesar de que un mayor nivel de urbanización se asocia a menores riesgos de no asistencia y rezago escolar entre la población inmigrante reciente. Este hallazgo confirma la hipótesis planteada sobre que los migrantes tendrían mayores desventajas educativas en áreas muy urbanas que en áreas rurales. Es posible que los niños inmigrantes de Estados Unidos estén teniendo mayores dificultades para insertarse de manera oportuna e integrarse a las escuelas urbanas.

En cuanto al comportamiento de la asociación de la inmigración reciente de Estados Unidos con la inasistencia y el rezago escolar según el país de nacimiento del niño, la gráfica 2 ilustra que los inmigrantes nacidos en Estados Unidos tienen menores riesgos educativos que aquellos nacidos en México, aunque es claro que ambos tipos de inmigrantes tienen riesgos superiores que aquellos no inmigrantes. Esto puede indicar que no sólo el hecho de moverse de un país a otro, sino también el número de cambios de residencia, escuela y arreglos familiares, influyen en la trayectoria escolar de los niños.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que la migración internacional de retorno se vincula negativamente a la trayectoria educativa de los niños que participan de este tipo de movilidad. Este trabajo demuestra que los niños inmigrantes recientes de Estados Unidos presentan mayor inasistencia y rezago que sus contrapartes no inmigrantes, aun después de tomar en cuenta el capital humano cultural y social de sus familias y el contexto del lugar de recepción. Si bien el capital económico y cultural de los niños inmigrantes es algo superior que los de los niños no inmigrantes y esto los protege de mayores riesgos de inasistencia y rezago en grados, tener a uno de los padres ausente y vivir en zonas rurales amplía ligeramente estos riesgos.

Este estudio corrobora que la reinserción escolar de los inmigrantes recientes de Estados Unidos se desarrolla de forma diferenciada al interior de México, pues depende de los contextos de recepción. En general, el riesgo de inasistencia y rezago en grados de los niños mexicanos es mayor en las áreas rurales que en las muy urbanas, lo cual concuerda con la desigualdad educativa ligada a la localidad de residencia que existe en el país (Solís, 2010). Sin embargo, el estudio muestra que las brechas de inasistencia y rezago en grados entre los niños inmigrantes y no inmigrantes se intensifican en las grandes ciudades, donde la educación básica es casi universal y el

rezago en grados mucho menor. A pesar de la mayor oferta y calidad de las escuelas muy urbanas que de las rurales, los inmigrantes pueden estar teniendo mayores dificultades para acceder a un espacio escolar, insertarse de manera inmediata y/o para integrarse social y académicamente a las escuelas. Recordemos que los inmigrantes que llegan a zonas muy urbanizadas usualmente no son originarios de estas áreas (Masferrer y Roberts, 2012), lo cual pudiera influir negativamente en el capital social y comunitario indispensable para agilizar la incorporación a la escuela.

En contraste, en las zonas rurales de México las desventajas escolares de los inmigrantes de Estados Unidos se ocultan entre las trayectorias escolares truncas y discontinuas del resto de los alumnos. Decimos que se ocultan, porque al considerar la asociación neta entre la inmigración reciente de Estados Unidos y la inasistencia y el rezago escolar, es decir, al tomar en consideración el capital económico, social y humano cultural en los hogares de los niños, se revela que los niños inmigrantes, aun en contextos rurales, enfrentan situaciones de riesgo escolar asociados a su condición de migrantes.

Al evaluar las diferencias en los riesgos de inasistencia y rezago escolar según el país de nacimiento de los niños, se halló que los inmigrantes nacidos en México presentaron desventajas mayores que aquellos nacidos en Estados Unidos, respecto a los no inmigrantes. Esto concuerda con investigaciones previas en las que se encuentra que el nacimiento en Estados Unidos es un factor protector para la escolarización de los adolescentes (Giorguli y Gutiérrez, 2011), y que la repetición de grados es mayor en los niños migrantes nacidos en México que entre los nacidos en Estados Unidos (Zúñiga y Hamann, 2009).

Como planteamos en la hipótesis de trabajo, la mayor fragmentación de las trayectorias escolares de los nacidos en México que las de sus contrapartes nacidos en Estados Unidos podría estar reflejando un mayor número de movimientos migratorios, de transferencias escolares y de cambios en la residencia con familiares. Por ejemplo, es menos probable que los niños nacidos en Estados Unidos hayan enfrentado una adaptación escolar previa, incluyendo el aprendizaje de un nuevo idioma, lo cual los puede colocar en una ventaja en términos educativos frente a los migrantes nacidos tanto en Estados Unidos como en México (Kao y Tienda, 1995). Cómo los nacidos en Estados Unidos enfrentarán este cambio escolar, y si conseguirán las competencias lingüísticas y su integración académica a corto plazo en un contexto de nulo apoyo escolar, son preguntas que tendrán que responderse en estudios futuros.

Con la información censal desafortunadamente no podemos profundizar en la explicación de las diferencias encontradas en los riesgos escolares, porque no tenemos las trayectorias educativa y migratoria de los niños, ni tampoco la historia de

residencia familiar y el motivo del retorno a México. Los datos nos permiten sólo evaluar la inasistencia educativa y las trayectorias de atraso en grados desde una perspectiva transversal, y esto dificulta el entendimiento de los procesos que están detrás de su situación de riesgo escolar. No conocemos los procesos de inserción y adaptación escolar de los niños provenientes de Estados Unidos, para lo cual sería necesario el levantamiento de encuestas diseñadas ad hoc que tomen en cuenta la duración de la estancia en México y los problemas en la incorporación escolar o de tipo longitudinal que nos permitan seguir la integración académica y social de los alumnos de reciente arribo.

Futuros estudios podrían centrarse en el análisis detallado de las trayectorias educativas y migratorias de estos niños, así como en los procesos de adaptación escolar de los inmigrantes en entornos particulares de arribo, pues los contextos institucionales de reinserción escolar de estos niños pueden ser divergentes dependiendo del desarrollo social y económico de las localidades de recepción, así como las barreras sociales y culturales que impiden su continuidad escolar. Para este análisis sería importante el uso de metodologías mixtas que permitan comparaciones cualitativas y cuantitativas entre escenarios desiguales de recepción.

Los resultados de esta investigación ayudan a dimensionar el rezago y la inasistencia escolar de los niños de inmigración reciente de Estados Unidos en la etapa de formación básica a nivel nacional. Los inmigrantes recientes de Estados Unidos tienen riesgos más elevados en estos indicadores educativos que sus contrapartes no inmigrantes con similar situación socioeconómica y cultural. Estadísticas escolares indican que el número de alumnos inscritos nacidos en el extranjero se ha venido incrementando desde 2010 en México (Imumi, 2015), por lo que la atención a este problema es apremiante. Un conjunto de estrategias educativas (desde la eliminación de trabas administrativas hasta la creación de programas de integración) podrían ejecutarse en los municipios con mayor captación de migrantes de retorno; esto, con el fin de mejorar las trayectorias educativas de estos niños, quienes continuarán ingresando a México mientras no se legalice la residencia de sus padres en Estados Unidos y no mejoren de manera significativa sus condiciones económicas y las garantías a sus derechos humanos en este país.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, RODRIGO

- 2014 “Diferencias en el desempeño escolar de menores provenientes de Estados Unidos”, *Reds*, Somede, 28 de mayo, México [ponencia].

ALARCÓN, RAFAEL, RODOLFO CRUZ, ALEJANDRO DÍAZ-BAUTISTA,

GABRIEL GONZÁLEZ-KÖNIG, ANTONIO IZQUIERDO, GUILLERMO YRIZAR y RENÉ ZENTENO

- 2009 “La crisis financiera en Estados Unidos y su impacto en la migración mexicana”, *Migraciones Internacionales*, vol. 5, no. 1, enero-junio, pp. 193-210.

ALBA, RICHARD y VICTOR NEE

- 2003 *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.

BERGER, PETER L. y THOMAS LUCKMANN

- 2003 *La construcción de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

BOURDIEU, PIERRE

- 1986 “The Forms of Capital”, en John E. Richardson, ed., *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood Press, pp. 241-258.

BROWN, SUSAN y FRANK D. BEAN

- 2006 “Assimilation Models, Old and New: Explaining a Long-Term Process”, *Migration Information Source*, 1º de octubre, en <[www.migrationinformation.org/usfocus/display.cfm?ID=442](http://www.migrationinformation.org/usfocus/display.cfm?ID=442)>, consultada el 15 de diciembre de 2013.

COLEMAN, JAMES S.

- 1988 “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, vol. 94, pp. 95-120.

DURAND, JORGE y DOUGLAS S. MASSEY

- 2003 *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México, UAZ/Miguel Ángel Porrúa.

ESCHBACH, KARL, JACQUELINE HAGAN y NÉSTOR RODRÍGUEZ

- 2003 “Deaths During Undocumented Migration: Trends and Policy Implications

in the New Era of Homeland Security", *In Defense of the Alien*, The Center for Migration Studies of New York, no. 26, pp. 37-52.

FARKAS, GEORGE

1996 "Skills, Habits, Styles, and School Success", *Human Capital or Cultural Capital?: Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District*, Nueva York, Aldine de Gruyter, pp. 7-20.

FOMBY, PAULA y ANDREW J. CHERLIN

2007 "Family Instability and Child Well-Being", *American Sociological Review*, vol. 72, pp. 181-204

GIORGULI, SILVIA, BRYANT JENSEN, FRANK BEAN, SUSAN BROWN, ADAM SAWYER  
y VÍCTOR ZUÑIGA

2012 "Educational Well-being for Children of Mexican Immigrants in US and in Mexico", en Agustín Escobar, Susan Martín y Lindsay Lowell, coords., *Binational Dialogue on Mexican Migrants in the U.S. and in Mexico*. Georgetown University, CIESAS.

GIORGULI, SILVIA y EDITH GUTIÉRREZ

2011 "Niños y adolescentes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos", *Coyuntura Demográfica*, no. 1, Somede / SEP, pp. 21-25.

GIORGULI, SILVIA, EUNICE VARGAS, VIVIANA SALINAS, CELIA HUBERT y JOSEPH POTTER

2010 "La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 25, enero-abril, pp. 7-44.

GITTER, SETH, ROBERT J. GITTER y DOUGLAS SOUTHGATE

2008 "The Impact of Return Migration to Mexico", *Estudios Económicos*, vol. 23, no. 1, enero-junio, pp. 3-23.

GLICK SCHILLER, NINA, LINDA BASCH y CRISTINA BLANC-SZANTON

1992 "Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration", *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 645, julio, pp. 1-24.

HAMANN, EDMUND T.

1999 "Transnacionalism from Below, the Transnacional Student, and Challenge to Local, Cumulative Curricula", *Encuentro Anual de la Asociación Americana de Antropología*. Chicago, Estados Unidos [ponencia].



INSTITUTO PARA LAS MUJERES EN LA MIGRACIÓN (IMUMI)

- 2015 “Niñas y niños de origen extranjero, inscritos en educación básica en México”, *Niñez en contextos migratorios, inscrita en educación básica en México*, en <<http://imumi.org/sep/grafica-2.html>>, consultada el 30 de agosto de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA y GEOGRAFÍA (INEGI)

- 2011a *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*, México, INEGI, en <[http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultadosI.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosI.pdf)>, consultada el 30 de agosto de 2015.
- 2011b *XIII Censo General de Población y Vivienda, 2010*, México, INEGI.

JIMÉNEZ, JOAQUÍN

- 2014 *Migración involuntaria de niños y adolescentes. Arreglos residenciales y vínculos familiares transnacionales en dos regiones migratorias*, Tijuana, Baja California, El Colef.

KAO, GRACE y MARTA TIENDA

- 1995 “Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth”, *Social Science Quarterly*, vol. 76, no. 1, pp. 1-19.

KLINE, VICTORIA

- 2013 *¿Ahora hacia dónde? Los retos que enfrentan las familias de migrantes transnacionales entre EUA y México*, México, IMUMI.

LLOYD, CYNTHIA y ANN BLANC

- 1996 “Children’s Schooling in sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers, and Others”, *Population and Development Review*, vol. 22, no. 2, junio, pp. 265-298.

LONG, SCOTT y JEREMY FREESE

- 2006 *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, Texas, Stata Press.

LÓPEZ CASTRO, GUSTAVO

- 1999 “La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes”, en Gail Mummert, ed., *Fronteras fragmentadas*, México, El Colmich/CIDEM, pp. 359-374.

MASFERRER, CLAUDIA y BRYAN R. ROBERTS

- 2012 "Going Back Home? Changing Demography and Geography of Mexican Return Migration", *Population Research and Policy Review*, vol. 31, no. 4, agosto, pp. 465-496.

MASSEY, DOUGLAS S. y KRISTIN E. ESPINOSA

- 1997 "What's Driving Mexico-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical, and Policy Analysis", *American Journal of Sociology*, vol. 102, no. 4, enero, pp. 939-999.

MEDINA, DULCE

- 2011 *Return Migration: Modes of Incorporation for Mixed Nativity Households in Mexico*, Estados Unidos, Arizona State University.

MIER Y TERÁN, MARTHA y KARLA PEDERZINI

- 2010 "Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas", en Alberto Arnaut y S. Giorguli, coords., *Los grandes problemas de México*, Tomo 7, México, Colmex, pp. 621-656.

NAVARRO LEAL, MARCO ANTONIO y GUADALUPE SAAVEDRA RODRÍGUEZ

- 2011 "Educación básica sin fronteras. Una exploración", XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión, UANL [ponencia].

OCAMPO MARÍN, LUIS FERNANDO

- 2014 "Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas", *Revista Sociedad y Equidad*, no. 6, enero, pp. 34-57.

PASSEL, JEFFREY, D' VERA COHN y ANA GONZALEZ BARRERA.

- 2012 *Net Migration from Mexico Falls to Zero-and Perhaps Less*, Estados Unidos, Pew, Hispanic Center, Pew Research Center, pp. 1-65.

PEDERZINI, KARLA y CLAUDIA MASFERRER

- 2012 "Demography", en Agustín Escobar Latapí, Susan Martín y Lindsay Lowell, coords., *Binational Dialogue on Mexican Migrants in the U.S. and in Mexico*, México, CIESAS.

PEREIRA, KRISTA M., KATHLEEN MULLAN HARRIS y DOOHON LEE

- 2006 "Making it in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth", *Demography*, vol. 43, no. 3, agosto, pp. 511-536.

PORTES, ALEJANDRO y MIN ZHOU

- 1993 "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, noviembre, pp. 74-96.

RUIZ PERALTA, LIZA FABIOLA y GLORIA CIRIA VALDEZ GARDEA

- 2013 "Alumnos migrantes de retorno en escuelas secundarias de Sonora", en Gustavo Córdova Bojórquez *et al.*, coords., *Desarrollo humano transfronterizo: retos y oportunidades en la región Sonora-Arizona*, México, ColSon/ El Colef/ Unison/ UES, pp. 395-413.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

- 2015 "Comunicado 148. Se elimina requisito de apostille a documentos de niños y Jóvenes migrantes", 15 de junio, DGCS, en <<http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/junio-2015/1052-comunicado-148-se-elimina-requisito-de-apostille-a-documentos-de-ninos-y-jovenes-migrantes>>.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (SEGOB)

- 2014 "Programa Especial de Migración 2014-2018", 30 de abril, DOF, en <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343074&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343074&fecha=30/04/2014)>.

SOLÍS, PATRICIO

- 2010 "La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, coords., *Los grandes problemas de México*, t. 7, México, Colmex, pp. 599-620.

SUÁREZ-OROZCO, MARCELO M.

- 2005 "Everything You Ever Wanted to Know About Assimilation but Were Afraid to Ask", en Marcelo Suárez-Orozco, Carola Suárez-Orozco y Disireé Baolian Qin, eds., *The New Immigration. An Interdisciplinary Reader*, Routledge Taylor & Francis, pp. 67-84.

URIBE VARGAS, LUZ MARÍA, TELÉSFORO RAMÍREZ GARCÍA y RODRIGO LABARTHE ÁLVAREZ

- 2012 *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*, México, Conapo.

VALDEZ GARDEA, GLORIA CIRIA

- 2012 "Migración y retorno de la niñez migrante. Desafíos en las escuelas del noroeste de México", en Ana María Aragonés, coord., *Migración internacional: algunos desafíos*, México, UNAM, pp. 139-160.

VÁZQUEZ VÁZQUEZ, JOSÉ DIONICIO

- 2011 "Problemas de re-inserción educativa en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala", *Migración y desarrollo*, vol. 9, no. 17, enero, pp. 113-137.

ZOLLER BOOTH, MARGARET

- 1995 "Children of Migrant Fathers: The Effects of Father Absence on Swazi Children's Preparedness for School", *Comparative Education Review*, vol. 39, no. 2, mayo, pp. 195-210.

ZÚÑIGA, VÍCTOR

- 2013 "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa", *Revista Electrónica Sinéctica*, no. 40, enero-junio, pp. 1-12.

ZÚÑIGA, VÍCTOR y EDMUND T. HAMANN

- 2009 "Sojourners in Mexico with U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students", *Comparative Education Review*, vol. 53, no. 3, mayo, pp. 329-353.

ZÚÑIGA VÍCTOR, EDMUND T. HAMANN y JUAN SÁNCHEZ GARCÍA

- 2008 *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, SEP.

ZÚÑIGA, VÍCTOR y RUBÉN HERNÁNDEZ-LEÓN

- 2006 "El nuevo mapa de la migración mexicana en Estados Unidos: el paradigma de la Escuela de Chicago y los dilemas contemporáneos en la sociedad estadounidense", *Estudios Sociológicos*, vol. XXIV, no. 70, enero-abril, pp. 139-165.